

La pédagogie Freinet entre théorie et pratique

De l'université à la classe Freinet

Après dix années d'expérience professionnelle à l'école optionnelle Yves-Prévost de Beauport (Québec) Isabelle Jobin prépare une maîtrise de psycho-pédagogie et revient sur le rapport difficile entre théorie et pratique de la pédagogie Freinet.

Je souhaite, qu'à la lecture de ce travail, le chassé-croisé de mon expérience de la pratique, des concepts théoriques s'y rattachant et des questionnements soulevés puisse réunir le monde de la recherche à celui de la pratique.

LA RENCONTRE AVEC LA PÉDAGOGIE FREINET A DÉFINITIVEMENT CHANGÉ MON PARCOURS D'ENSEIGNANTE

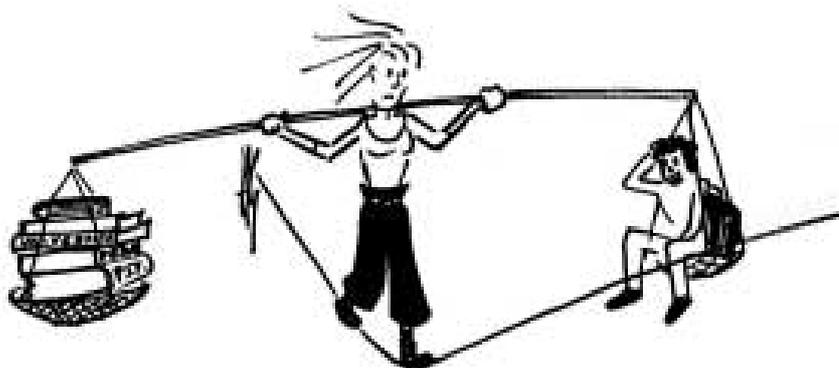
J'ai découvert l'école Freinet de Beauport lors de stages de fin de formation universitaire. Forcée d'admettre que, plus j'avais au cœur de mes stages, plus je découvrais une nouvelle pédagogie vivante qui me collait à la peau, qui me permettait de définir mon rôle d'enseignante et en même temps, provoquait un perpétuel déséquilibre. Déséquilibre qui m'amenait à me demander pourquoi les connaissances acquises à l'université ne cadraient pas avec ce que j'étais en train de vivre. Je devais digérer toutes les nouvelles connaissances et me les approprier sans pouvoir les rattacher à aucun bagage académique. Tout à mon

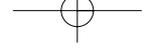
avantage, le déséquilibre vécu s'avérait positif et constructif car je me sentais à ma place.

Je découvrais un monde exaltant où les élèves nourrissaient la vie de la classe, en proposant leurs idées de fonctionnement-classe, en nommant leur désir de projets, en prenant part au vécu de la classe, en élaborant des règles de vie, en vivant la coopération, et j'en passe. De plus, je découvrais une équipe qui partageait continuellement son vécu et questionnait régulièrement sa pratique, où des parents s'impliquaient dans la vie d'école. Je découvrais une direction qui valorisait les essais et les erreurs.

CETTE PÉDAGOGIE DITE NATURELLE, EXPÉRIMENTALE, NOVATRICE, À QUEL PRIX FAUT-IL SE L'APPROPRIER ?

Paradoxalement, cette relation pédagogique d'amour-haine m'emmena vers une perte de souffle. Voilà le revers de la médaille, l'aspect angoissant de la quête. Je réalisais que je m'insérais dans une structure où la vie de l'école me dépassait continuellement, où mes savoirs pédagogiques étaient en constant bouillonnement. Cela se traduisait par un essoufflement dû à l'appropriation des outils, aux nombreuses réunions pour repenser les stratégies éducatives, au partage des tâches répondant au désir de coopération, aux divers comités répon-





fin connaisseurs de leur propre école à laquelle je devais m'adapter. Je vivais également la pression d'assurer la continuité pédagogique. Les parents étaient très exigeants et soucieux que la nouvelle enseignante respecte bien la philosophie de cette approche. Sans négliger les pionniers de cette initiative exceptionnelle d'école Freinet, garants du caractère « Freinet » de ceux qui y débutent.

Les connaissances théoriques de la pédagogie Freinet contribuent-elles à faciliter l'initiation à la pédagogie Freinet et par la suite, à soutenir fermement la pratique? Ou doit-on vivre en premier lieu la pratique et par la suite fonder des notions théoriques ?

Je me suis formée à la pédagogie Freinet par le biais de la pratique, sans enseignement formel et théorique de cette approche, et ne pouvant réinvestir la formation théorique reçue. Peut-on faire autrement ?

MAIS OÙ APPREND-ON À DEVENIR UN PROF. FREINET ?

Comment s'inscrit-on sans heurts (et sans heures) dans cette démarche pédagogique ? Après huit ans dans cette école, mon enthousiasme étant tout aussi vif, je détiens une expérience de la formation à la pédagogie Freinet que je souhaite partager.

En lisant Van der Maren, quelques éléments de réflexion m'ont interpellée. Van der Maren définit cinq types de savoir oscillant entre le savoir scientifique et le savoir pratique. Le savoir appliqué et le savoir praxique se situent entre ces deux extrémités. Au cœur de ces deux mondes, viendrait s'établir une combinaison juste : celle du savoir stratégique.

dant à l'afflux d'idées pour toujours améliorer la pratique, aux différents outils de gestion à créer, aux activités à ajuster avec le vécu des élèves, aux multiples projets collectifs à mener de front, etc.

À tout cela, s'ajoutait une pression de « performance » : celle d'être « un professeur Freinet » aux yeux des élèves et aux yeux des parents de cette École. Comme nouveau professeur je devais être en mesure de satisfaire la soif d'apprendre de vingt-cinq petits « Freinet » déjà

QUATRE QUESTIONNEMENTS À LA LUMIÈRE DE QUELQUES CONCEPTS-CLÉS

Théorisation de la pédagogie Freinet ?

Est-il pertinent de vouloir recevoir une formation théorique à la pédagogie Freinet ?

Si je plaçais dans le tableau mon approche pédagogique, je la situerais à l'extrême droite du tableau, soit celui du savoir pratique. Alors que je situerais ma formation universitaire à gauche au niveau d'un savoir appliqué. Ce savoir se définissant comme une opérationnalisation du savoir scientifique, voire les théories de

RECHERCHE

Tableau des cinq savoirs selon Van der Maren				
Savoir scientifique	Savoir appliqué	Savoir stratégique	Savoir praxique	Savoir pratique
Théorie de l'apprentissage (Une théorie)	Théorie issue d'un savoir expérimental (Modèle)	Connaissance en application, un savoir pour l'action	Un savoir nommé mais non expliqué, ni justifié	Un savoir intuitif, une action faite mais inexplicable parce qu'elle est spontanée



l'apprentissage et la conceptualisation du savoir enseigner et du savoir apprendre mais ces savoirs théoriques sont tout à fait inadéquats lorsque l'enseignant doit « agir » dans sa classe.

Je m'explique le décalage déstabilisant vécu lors de mon arrivée à l'école Freinet par les connaissances théoriques acquises à l'université qui étaient en totale inadéquation avec le travail effectué dans cette école. Durant ma première année d'enseignement, je manquais de référents pour adapter le vécu et l'intérêt des élèves à des situations d'apprentissage. J'ignorais comment adapter mon enseignement en fonction de l'hétérogénéité de la classe : comment utiliser les outils de gestion de classe tels que le plan de travail ou le

conseil de classe, limiter mon rôle décisionnel dans une gestion de classe où l'élève détient une grande place, gérer la présence des parents dans le paysage scolaire, organiser le travail des élèves à partir de fichiers ? De surcroît, m'impliquer dans divers comités où la coopération fait foi ! Que de ruptures quand la théorie ne vient pas à la rescousse de la pratique !

Les réponses à ces questions n'ont jamais été données par le savoir théorique. Dans tous les cas, la pratique répondait de la pratique et il y avait une incompatibilité entre ce que je détenais de mon savoir théorique et ce que je vivais dans ma pratique. Les deux ne se rejoignaient jamais pour faciliter mes choix pédagogiques.

Ne serait-il pas possible de réduire l'écart entre les deux savoirs si loin l'un de l'autre ?

Le savoir stratégique (voir tableau) s'avèrerait peut-être une combinaison intéressante pour réunir les deux opposés ? De là, la nécessité de rapprocher le monde de la théorie avec celui de la pratique afin que les expressions du type « Faites ce que je vous dis mais ne regardez pas ce que je fais » disparaissent. L'arrimage du savoir théorique et du savoir pratique, donnant naissance à un savoir stratégique éviterait peut-être de créer des utopies ? Les connaissances universitaires se verraient transposables !

Y a-t-il une réflexion possible sur l'action dans l'action ?

Si je me réfère à la description citée plus haut où la pratique répondait de la pratique, ne serait-il pas intéressant d'explorer une autre porte d'accès : celle où en situation problématique contextuelle, je réfléchis ma pratique dans l'action ?

Si on parcourt le présent travail du début jusqu'à maintenant, force est d'admettre que de nombreux exemples prouvent un état d'inconfort certain et irrésolu. Il y a un écart entre le type de savoir qu'offre la formation universitaire des enseignants (savoir appliqué) et le type de savoir dans lequel se définit la pédagogie Freinet (savoir pratique).

Face à ce déchirement, je me sentais bien peu outillée. Je dus donc recourir à des stratégies d'insertion m'aidant à résoudre mes inconforts, mes questionnements, ce que Schön nomme « Réflexion sur l'action ».





Intéressant de découvrir avec Donald A. Schön, dans l'article *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes*, que peuvent se présenter « des situations problématiques où les sciences appliquées ne peuvent être d'aucune utilité. Qui plus est, les chercheurs et les praticiens ont tendance à vivre dans des mondes séparés, à poursuivre des projets différents et ils n'ont pas grand chose à se dire. » Les mots sont mis sur la raison des inconforts et expliquent également la sensation de déséquilibre, de manque de référence et le sentiment de solitude que l'on peut ressentir (« ma formation universitaire m'a abandonnée »).

« Cette divergence entre la recherche et la pratique exacerbe

effectivement le praticien et le pousse à faire entrer de force des situations qu'il rencontre dans des moules de recherche. » Schön relance le débat sur les liens qui existent entre la recherche et la pratique. L'ayant moi-même vécu, j'affirme que la recherche fait partie des activités du praticien. C'est une recherche sur la pratique, un échange entre recherche et pratique vécu par la même personne. C'est la réflexion en cours d'action et sur l'action et c'est dans ce sens que Schön parle de « savoir en cours d'action, celui qui caractérise le savoir pratique ordinaire ».

Pour m'initier à la pédagogie Freinet, j'ai sans doute été chercheur de ma pratique sans le savoir. J'ai fait appel à un savoir intuitif implicite dans l'action. C'est suite à la lecture de Schön que je suis capable de nommer ce fait accompli, ces expressions de « Réfléchir en cours d'action », « La recherche en action » où le praticien développe sa propre façon de faire. Dans mon expérience, il a fallu que je développe des stratégies gagnantes et réconfortantes pour avancer au cœur de cette initiation à une pédagogie trop peu diffusée et non enseignée.

Reste à savoir si, pour s'initier à la pédagogie Freinet, il faut nécessairement construire un sens à notre démarche éducative ? Faut-il absolument être disposé à vivre « une recherche sur l'action » ? Est-ce la seule façon ou en existe-t-il une autre ?

À la lumière de ces interrogations, faudrait-il prévenir les futurs pédagogues Freinet de la nécessaire prédisposition à s'observer, à réfléchir dans l'action, à s'investir

dans une démarche réflexive ? On ne peut décréter cela sans risquer de fermer la porte au nez de débutants découragés. La pédagogie Freinet deviendrait alors hermétique et en contradiction avec l'esprit de coopération.

Si la pédagogie Freinet n'est pas enseignée et si elle ne collabore pas avec la recherche sur l'éducation et la formation universitaire actuelle, si elle exige une démarche de recherche et de réflexion sur l'action dans l'action, comment faut-il s'approprier cette démarche ? Quelle est ici la place du tâtonnement expérimental de l'enseignant accompagné par un collègue d'expérience ?

Le bénéfice de l'accompagnement ?

L'accompagnement est un parrainage entre collègues pratiquant la pédagogie Freinet et intéressés à partager ce qu'ils ont acquis. L'introduction à la pédagogie Freinet se fait-elle alors avec un parrain, par modelage, échange, rétroaction ?

Témoignage d'expérience encore une fois car je ne pourrais écrire ces lignes sans souligner la générosité, la disponibilité pour ne pas dire le don de soi des collègues que j'ai rencontrés. Ces guides attentifs, conseillers expérimentés m'ont soutenue dans l'apprentissage des concepts de la philosophie de Freinet, autant qu'ils m'ont aidée à garder le cap dans l'exercice quotidien de ma pratique.

Faute de ne pas avoir été formée préalablement à la pédagogie Freinet, l'accompagnement m'a tenu lieu de formation. Combien cette formation dite informelle fut



catégoriquement formatrice ! La nécessité d'être accompagné pour s'initier à ce type de pédagogie, pour en préciser les valeurs éducatives, pour expérimenter, partager les réussites et les difficultés, pour ne pas se sentir seul avec ses craintes n'a jamais fait défaut ! Après huit ans d'enseignement dans cette école, je peux également témoigner des bienfaits d'accompagner à mon tour les nouveaux enseignants.

Desgagné fait mention, dans son article *L'attitude du chercheur en recherche qualitative*, des bienfaits du parrainage en disant : « L'activité de parrainage est vue depuis quelques années comme une voie privilégiée, autant pour le débutant qu'on considèrerait à un moment charnière de son développement professionnel, que pour l'expérimenté qui, par cette nouvelle fonction, était susceptible de satisfaire son besoin de ressourcement. »

Il faut se donner les moyens d'aider les professeurs débutants, et le parrainage répond à un réel besoin pour faciliter l'entrée dans la pédagogie Freinet. Mais la réussite d'une telle formation relève-t-elle pour autant uniquement des rencontres et des relations d'accompagnement ? Serait-il possible de s'y initier seul, sans une équipe, sans une communauté qui accueille et soutienne la démarche ?

Apprendre en équipe ?

Cela signifie participer à des réunions, observer dans les classes, questionner les enseignants, vivre des stages de formation, s'impliquer dans tous les aspects de la vie scolaire. Cette présence active permet aux nouveaux de regarder,

d'entendre, de réfléchir, de toucher et de sentir ce qui anime la pédagogie Freinet.

Je ferais un parallèle entre ces diverses pistes d'insertion relevant de mon expérience et le concept de « participation périphérique légitime » illustré par Étienne Wenger. Il affirme que l'insertion professionnelle s'inscrit dans un processus progressif de la périphérie au noyau même de la vie professionnelle où un débutant chemine afin de s'approprier toutes les subtilités du contexte professionnel. Ce concept revient à dire que l'on apprend à devenir enseignant par une immersion totale dans toutes les dimensions de la vie professionnelle. Le concept de « participation périphérique légitime » est d'autant plus signifiant en pédagogie Freinet que cette approche a un aspect principalement informel. Accompagner un enseignant débutant dans la pratique de la pédagogie Freinet de manière progressive s'avère très signifiant. Étant déjà une pédagogie faisant appel à un sens intuitif de l'apprentissage, en permettre l'observation et l'imprégnation ne peut être qu'extrêmement enrichissant.

CONCLUSION

Le projet de « nommer ma pratique », de l'identifier de façon théorique est un exercice qui inévitablement provoquera des découvertes mais aussi, j'espère, me donnera une plus grande sécurité. En quoi les portes d'accès questionnées ouvriront-elles sur une recherche utile à la formation des maîtres ? Cette incursion au cœur de mes questionnements et préoccupations est assurément le centre de mon objet de recherche. Ces questionnements motivent une

recherche pour l'Éducation en supposant une approche collaborative. Collaborative parce que je vois la nécessité de rapprocher le monde de la recherche et le monde de la pratique pour rendre accessible une approche pédagogique jusqu'à ce jour non diffusée et non enseignée. Il est nécessaire que chercheurs et praticiens co-construisent et interprètent le sens de « l'action » pour démystifier et outiller l'initiation à la pédagogie Freinet.

La réalité étant la réalité, des futurs enseignants sont convoqués à cette approche du « savoir pratique ». Comment faire désirer cette « action éducative » en milieu institutionnalisé populaire pour satisfaire des Programmes officiels et communs ?

En recevant des stagiaires dans ma classe, en intervenant auprès des futurs enseignants étudiant à l'université, en échangeant avec des professeurs visiteurs à notre école, je fus à même de constater un sentiment de déséquilibre, un conflit interne (le même que celui d'amour-haine précédemment évoqué) qui les habitent lorsqu'ils voient ou entendent parler de la pédagogie Freinet et lorsqu'ils ressentent le manque de références lié à cette démarche...

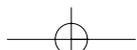
Isabelle Jobin

– Desgagné, S. (1998). La position du chercheur en recherche collaborative : illustration d'une démarche de médiation entre culture universitaire et culture scolaire. *Recherches qualitatives*, vol. 18, p. 77-105.

– Schön, D.A. (1996) À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir), *Savoir théorique et savoir d'action* (p. 201-222). Paris : Presses universitaires de France.

– Van der Maren, J.M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Les presses de l'Université de Montréal.

– Wenger, E. (1998) *Communities of practice*. New-York, Cambridge university press.



UNE FORMATION THÉORIQUE À LA PÉDAGOGIE FREINET EST-ELLE POSSIBLE ?

Le mouvement de l'École moderne entretient un rapport historique conflictuel à la théorie. Freinet a été déçu par les recherches des divers courants de l'Éducation nouvelle, qui se sont développés entre les deux guerres : il rejoignait sa classe à la suite de chacune des rencontres auxquelles il participait avec un sentiment persistant d'échec ; que faire de tout cela ? L'indéniable inventivité des pionniers, dont il s'est beaucoup inspiré, n'a pas satisfait ses aspirations de compréhension des processus d'apprentissage des enfants : il lui fallait à son tour inventer, mais d'une autre manière. Plutôt que de fonder un modèle théorique, il s'est consacré à l'expérimentation ; plutôt que de fabriquer des concepts, il s'est fié à son bon sens paysan ; au lieu de la connaissance scientifique, il s'est appuyé sur la sagesse populaire ; aux laboratoires d'étude, il a substitué le travail coopératif de terrain, avec quelques compagnons éclairés. En somme, à la construction théorique, il a préféré l'élaboration empirique : il se méfiait par-dessus tout de ce qu'il s'est alors mis à qualifier de « scolastique » (1), les altières spéculations intellectuelles.

Prolongeant sa « pédagogie d'action », telle que l'expose l'Éducation du Travail, il a néanmoins tenté, parce qu'il était privé d'action par son internement dans les camps, un Essai de psychologie sensible. Mais qu'on ne s'y trompe : il n'est pas destiné aux érudits, mais aux éducateurs du peuple et aux parents ; Freinet allait droit à l'essentiel, il visait la pratique, mais sous le signe de la recherche et de la connaissance ; sa pédagogie et sa psychologie empiriques se fondaient sur des intuitions fondamentales qu'il a rassemblées sous la catégorie de tâtonnement expérimental. Soumise à l'épreuve de « milliers de laboratoires vivants », il a voulu faire de son œuvre coopérative « l'aile marchante et expérimentale du progrès scientifique ». Il ne s'est jamais opposé à la science, mais toujours à ses « dogmes », et devant l'indigence des savoirs et des savoir-faire en matière d'éducation, il a préféré se consacrer, avec ses camarades, en forme de « militantisme », à un tâtonnement expérimental coopératif, interrogeant la pratique quotidienne, et laissant à ses successeurs le soin de théoriser (2).

Il n'a jamais été démenti, et près de quatre-vingts ans après ses premiers pas, le mouvement international de l'École Moderne poursuit cette œuvre empirique collective, dans le même esprit de défiance à l'égard de la scolastique : l'héritage est désormais considérable, et, qui s'en étonne, presque ignoré, voire méprisé, de ceux qui, aujourd'hui, représentent diversement les institutions de la recherche universitaire et académique. Alors, plus radicalement encore que notre camarade Québécoise Isabelle, qui s'interroge sur une formation théorique à la pédagogie Freinet souhaitable, on est en droit de demander si elle est seulement possible. Y a-t-il une théorie de la pédagogie Freinet ?

Qu'on me permette une seconde question : Si, un jour, une théorie de la pédagogie Freinet existe (elle reste selon moi à

faire, au sens où l'on parle aujourd'hui de « théorie »), quelle sera son utilité pour la formation ? Car au fond, nous avons tous appris de la même manière, par le processus de compagnonnage, celui-là même qui a présidé à son élaboration historique. Est-ce à dire que nous avons mal appris, ou mal exercé ? Mais alors mal appris quoi, mal exercé quoi, puisqu'elle n'existe pas en dehors de sa mise en œuvre pratique, laquelle s'est empiriquement constituée par tâtonnement expérimental coopératif ? Certains d'entre nous récusent toute légitimité à l'idée d'une théorisation de la pédagogie Freinet, d'autres l'appellent de leurs vœux, sensibles aux progrès significatifs des Sciences de l'Éducation.

Si sans aucun doute, les sciences (les neuro-sciences, mais aussi la didactique par exemple) sauront se mettre au service de l'éducation, l'éducation n'en sera jamais pour autant une science : elle reste un « art », au sens grec du terme, et au sens où Kant l'entend lorsqu'il précise qu'il est « ce que l'on ne possède pas l'habileté de faire, même si on le connaît de la manière la plus parfaite » (3) (en l'occurrence par la théorie).

Nous n'en sommes plus aux premiers temps des pionniers, et l'École moderne peut se prévaloir d'un savoir-faire remarquable, peut-être même inégalé, en matière d'éducation. Peut-être est-il temps d'engager, tout en poursuivant le travail empirique qui a fait ses preuves, ce vaste chantier de la théorisation, longtemps différé tant il y avait à faire. Mais alors sous conditions : au sens où l'épistémologie en physique distingue les théories représentatives (ou concrètes, ou explicatives) visant à expliquer les phénomènes observés, des théories-synthèses (ou abstraites) qui classent en système des lois particulières. Au sens où la classe Freinet est un objet constituant, et non pas à constituer : les théoriciens devront alors, dans une démarche clinique, soumettre leurs hypothèses à l'épreuve du réel, du didactique ordinaire spécifique à la classe Freinet. Directement issue de l'interprétation de ce réel, la théorie aura alors une chance d'être utile pour la formation en particulier, pour les sciences de l'éducation en général ; mais surtout, pour l'émancipation de la pédagogie Freinet elle-même.

Nicolas Go

Formateur IUFM de Nice-Druguignan

(1) Il appelait également scolastiques toutes les activités de classe dites « traditionnelles ».

(2) « Il nous reste l'espoir de voir s'enrichir [ce travail] de la vaste expérience des chercheurs, de voir découvrir personnellement et de leurs critiques autorisées pour que se précisent peu à peu les lois profondes et sûres du comportement qui permettront de construire la pédagogie expérimentale et humaine dont nous avons ici réalisé l'ébauche », C. Freinet, « Avant-propos » à l'Essai de psychologie sensible.

(3) Kant, Critique de la faculté de juger, § 43.